

LA OBSERVACIÓN EN EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DE ADULTOS DESDE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

Isabel LÓPEZ GÓRRIZ, Miguel VARGAS FERNÁNDEZ,
Teresa PADILLA CARMONA, Dolores MARTÍN BENÍTEZ,
Rosario BOSCH RODRÍGUEZ, Natalia GUTIÉRREZ LUNA.
Universidad de Sevilla

INTRODUCCIÓN

El movimiento de Educación de Adultos en España y especialmente en la Comunidad Autónoma Andaluza, propone un modelo de formación de la persona adulta que persigue que ésta devenga protagonista de su propia vida así como de su proyecto personal, comunitario y social. Se promueve, por tanto, una *educación transformadora*, una acción educativa comprometida con el cambio y la mejora social. Por ello, se hace hincapié en la necesidad de implementar metodologías acordes con estos fines. En este sentido, la investigación-acción se va perfilando como un enfoque metodológico capaz de suscitar cambios y de promover unas relaciones educador/educando más horizontales y solidarias.

“(...) en el campo de la educación de los adultos, tan sólo un trabajo de investigación-acción tiene posibilidades de conducir a resultados pertinentes”¹.

El Diseño Curricular de nuestra Comunidad Autónoma se asienta en la investigación-acción como uno de sus pilares metodológicos básicos para la formación del adulto :

“En nuestro caso, los usuarios, los adultos, con este diseño curricular pueden pasar a convertirse en protagonistas fundamentales de su propio proceso de aprendizaje, ya que la acción educativa se concibe como un proceso dialéctico y de interacción entre el educando y educador en el que todos trabajan, investigan y aprenden juntos”².

La acción educativa entendida de este modo cambia la tradicional concepción del profesor como un técnico que imparte conocimientos y la sustituye por otra que exige el dominio de una serie de habilidades y saberes harto complejos, y que podríamos sintetizar en los siguientes:

- Capacidad de observación y penetración ante las características y problemática de su grupo de alumnos.
- Capacidad de sistematización de la experiencia, aprendizaje y conocimientos que el grupo genera y construye.

¹ DEROCHE, H. (1983), en GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988) *La investigación-acción. funciones, fundamentos e instrumentos*, p. 113, (Barcelona, Laertes).

² JUNTA DE ANDALUCÍA (1985) *Nuevo Diseño Curricular de Educación de Adultos*, p. 13, (Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía).

- Implicación, compromiso total con su práctica docente, con su grupo de alumnos, con el proyecto de formación que éste sustenta, con la realidad humana y social en la que desenvuelve, etc.
- Capacidad de dinamizar a su grupo haciéndole tomar conciencia de su situación (persor grupal, social ...), de los condicionantes de la misma, y ayudándole a planificar, proyectar y llevar a cabo los cambios oportunos.
- Disposición a promover una relación educativa dialógica, sustentada en la negociación del consenso, encaminada hacia la autogestión del grupo de su propio proceso de aprendizaje.

En este sentido, Goyette y Lessard-Hérbert (1988) consideran la *formación* como una de las finalidades propias del proceso de investigación-acción y resaltan el carácter duradero y permanente de la misma.

“Las habilidades de observación y de análisis, el gusto por la experimentación unido a la necesidad del análisis de los resultados son habilidades y actitudes que el enseñante continuará aplicando incluso cuando el programa del curso haya terminado. En este sentido, el programa del curso contribuye a una formación de base que manifiesta un carácter permanente”³.

A pesar de ello, tradicionalmente, se ha venido preparando al profesorado de adultos, en cursos, cursillos y jornadas de formación esencialmente de tipo teórico. Por otro lado, los profesores pueden seguir un tipo de formación más práctico, a través de seminarios llevados por ellos mismos en torno a una temática sobre la que les interesa profundizar. Dichos seminarios son organizados y subvencionados, en base a un proyecto de formación sobre dicha temática. A veces, algunos de ellos son asesorados por especialistas externos. Sin embargo, estas fórmulas de formación aun cuando tengan cierto grado de validez, el profesorado no las considera suficientes, ya que se encuentra con fuertes lagunas de formación e información para abordar la metodología de investigación-acción a nivel de la práctica (López Górriz, 1992). La formación del profesor en estas líneas no debe reducirse a una exposición teórica de un *experto externo* (llamémoslos cursillos, charlas, conferencias, etc.), sino que requiere un mayor compromiso y una mayor implicación con la propia metodología. Un profesor no podrá generar en sus alumnos un proceso de formación basado en la investigación-acción sin antes haber experimentado él mismo dicho proceso; no podrá transformar la realidad de los demás, si antes él no ha transformado su propia manera de concebir el mundo; no podrá entender la angustia vivencial del alumno, con sus características de analfabeto, sexo, nivel social, edad, etc., sin antes afrontar sus problemas cotidianos. Es decir, es necesario que el profesor conozca su funcionamiento y esté disponible a vivir la transformación para poder generar ésta en sus alumnos (Moll, 1989).

“Yo estoy convencida totalmente que, mientras que la gente no vivan las experiencias y las haga suyas, y las lleve a cabo como nosotros lo hemos estado viviendo, de nada sirve ni un curso, que tú se lo digas, ni un consejo. Eso no sirve de nada. Entonces, la gente tiene que vivir su experiencia, vivir toda esta investigación, todo el trabajo que se hace, toda la historia”⁴.

³ GOYETTE G. y VILLENEUVE, J. (1983, P. 10) en GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988) *Investigación-acción. funciones, fundamentos e instrumentos*, p. 114, (Barcelona, Laertes).

⁴ Transcripción de las reflexiones de los profesores en las sesiones de formación seguidas en el proyecto: *Investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica*, (proyecto llevado a cabo durante varios años con profesores del Aljarafe y de Sevilla), Octubre, 1992.

Es esta falta de formación, tanto a un nivel de conocimiento teórico estructurado, como de preparación práctica para llevar a cabo una formación de adultos basada en la investigación-acción, lo que llevó a un grupo de Profesores de Educación de Adultos (E/A) de la zona del Aljarafe de Sevilla, a pedirnos una clarificación sobre esta temática y posteriormente el proyecto actual. Ellos lo manifiestan así:

“Nos consta, por nuestros encuentros y puestas en común y por las observaciones realizadas sobre nosotros mismos, que efectivamente, a pesar de nuestro convencimiento acerca de la eficiencia de la investigación-acción, encontramos obstáculos, dudas, factores inexplicables, que dificultan el éxito del trabajo con los alumnos, e incluso resulta difícil teorizar, sistematizar y evaluar todo el proceso realizado”⁵.

Fruto de estos encuentros surgió el proyecto de trabajo que aquí presentamos –*La investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica*–, un proyecto enfocado a la formación del profesorado de Educación de Adultos desde la perspectiva de la investigación-acción.

FINALIDAD Y ALCANCE DEL PROYECTO

El proyecto de trabajo que el grupo elaboró cumple con dos finalidades esenciales:

- Por un lado, *formar al profesor como investigador* desarrollando en él una serie de capacidades como las de observación, reflexión, análisis y sistematización, para poder diagnosticar las situaciones problemáticas de su aula, buscar una solución y evaluarla. Así como el desarrollo de actitudes y comportamientos de responsabilidad, participación, etc..
- Por otro lado, introducir una innovación curricular en el campo de la Formación Permanente de Adultos, a través del plan de acción, que le permita resolver el (los) problema/s planteado/s, y que produzca, en consecuencia, una mejora educativa en sus alumnos.

Con estos objetivos, planteamos llevar a cabo un trabajo en el que confluyen diversas personas que se sitúan en él desde diferentes posiciones:

- Un grupo de seis profesores de adultos, de los cuales cinco estarían trabajando en cuatro centros diferentes (con una o dos aulas de adultos a su cargo, que comprenden uno o dos niveles de formación diferentes) y el sexto es el coordinador comarcal del profesorado en la zona, así como de las actividades de formación que éste sigue, es decir, es un enlace entre el profesorado y la administración.⁶
- Un grupo de cinco miembros de la Universidad, el director del proyecto así como cuatro investigadores que si bien trabajan o han trabajado en Educación de Adultos, no se encuentran tan directamente implicados en la misma. Este grupo se organiza como equipo de dirección, con funciones de coordinación, gestión y planificación del proceso de investigación.

⁵ Informe final del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c., 1991, p. 3.

⁶ A lo largo de estos años en los que el proyecto se ha desarrollado, el número de profesores-investigadores ha disminuido considerablemente. Los aspectos que han suscitado sus abandonos son diversos, fundamentalmente debidos a una falta de tiempo y/o disponibilidad y a una falta de apoyo administrativo por reconocer sus roles. En la actualidad, son los autores de este artículo los que continúan implicados en el proyecto.

- En lo que respecta al alumnado, son doscientos cuarenta los alumnos a los que la experiencia afecta en un grado más o menos directo.

Por razones de disponibilidad, de tiempo y de economía, se plantea llevar a cabo experiencia en dos aulas de adultos, en aquéllas en las que los profesores denotaban una mayor disposición a prestar su aula, y a ser observados por el resto del grupo (profesores y miembros de la universidad).

FASES DEL PROYECTO

Siguiendo las fases propias de un proyecto de investigación –planteamiento y diagnóstico del problema, plan de acción, seguimiento y evaluación, de la acción y reajuste del plan de acción (Ander-Egg, 1990)–, nuestro proyecto comprende las siguientes fases:

- Primera fase de *recogida de información* en las dos aulas de la experiencia, a través de la observación participante, que se lleva a cabo por cuatro observadores en cada aula: dos procedentes del grupo de profesores y dos del equipo de la Universidad. Tras ella se realiza el análisis de la información, y el diagnóstico de la situación-problema.
- Durante la segunda fase, se analiza la información para realizar *una evaluación, un nuevo diagnóstico, una teorización y un reajuste de acción* si se ve pertinente.

La primera de estas fases se ha desarrollado a lo largo de un curso académico en el que hemos trabajado a dos bandas:

- Por un lado, realizando las sesiones de observación en aulas de Educación de Adultos.
- Por otro, teniendo encuentros entre nosotros en orden a negociar el proyecto y preparar, orientar y analizar las distintas sesiones de observación.

Ambas tareas se han venido realizando de un modo paralelo de manera que cada una de ellas “alimenta” y da sentido a la otra, constituyéndose como dos caras de la misma moneda.

Actualmente, nos encontramos en la segunda fase de análisis y sistematización de toda la información recogida. Este proceso ha supuesto ya un tiempo largo de dos cursos, debido a:

- la cantidad de material registrado.
- continuas negociaciones y tomas de posición.
- falta de disponibilidad y abandonos por parte de algunos miembros del grupo.

A continuación, explicaremos cómo se han desarrollado las sesiones de recogida de información y las observaciones. En segundo término, presentaremos las primeras consideraciones acerca de lo que ha supuesto esta fase de observación en la formación del profesor, en función de los primeros análisis descriptivos realizados.

Desarrollo de la observación (dimensiones, instrumentos...)

A partir de nuestros encuentros, delimitamos conjuntamente unas dimensiones esenciales a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo la observación. Podemos situarlas en distintos niveles

* A nivel del aula, nos parecieron fundamentales tres dimensiones, entendiendo que se trata de aspectos imbricados y en interacción como un todo:

- la metodología didáctica que utiliza el profesor;
- el grupo-clase y la dinámica que se genera y
- el perfil del profesor.

* A nivel del profesor, otras tres dimensiones aparecen como importantes:

- su nivel y modalidad de implicación en el proyecto;
- formación e información que le aporta el proceso de investigación-acción a nivel personal (desarrollo del espíritu crítico, de observación, sistematización, capacidad de análisis, cambios de actitudes, ...) (Bartolomé, 1992);
- e incidencia que la formación que genera este proceso tiene a nivel profesional y personal.

Estas grandes dimensiones, se desglosan en otras más sencillas, que a su vez forman un todo interrelacionado al interior de cada bloque o dimensión.

Para la recogida de información acerca de estos aspectos, se plantea la utilización de instrumentos, que permitan obtener una información esencialmente cualitativa (Taylor y Bodgan, 1986). La utilización del diario, se considera un instrumento esencial (Lourau, 1988). Los instrumentos utilizados son, fundamentalmente:

- Diario de los observadores, profesores de adultos y miembros de la Universidad.
- Diario del profesor “observado”.
- Grabaciones en vídeo y audio.

La recogida de la información, así como el análisis, se llevan a cabo utilizando la triangulación (Pourtois y Desmet, 1988):

- Triangulación de instrumentos (diarios, grabaciones, ...).
- Triangulación de observadores (cuatro observadores por aula –dos profesores de adultos y dos miembros del equipo de la universidad– y el profesor del aula correspondiente).

Desarrollo de las sesiones de grupo

Desde el primer momento del planteamiento del proyecto, se ha ido llevando un trabajo de negociación, aclaración y delimitación de compromisos y responsabilidades a través de encuentros periódicos y continuos del grupo. Sin ello no hubiera sido posible formular el presente proyecto, tomar decisiones sobre las fases del mismo y delimitar las dimensiones a observar así como los instrumentos y técnicas a utilizar.

En este sentido, el trabajo se ha llevado a cabo del siguiente modo:

- En un primer momento, se ha ido llevando el diseño, negociación y redacción del proyecto.
- En un segundo momento, aun sin dejar la negociación y el reajuste del proyecto, se han ido llevando a cabo sistemática y alternativamente, las sesiones de observación, con las sesiones de reflexión y formación de todo el grupo, con las sesiones del equipo

de dirección del proyecto (sesión del equipo de dirección, sesión del grupo, sesión de observación), realizándose así un total de:

- 15 sesiones de observación en total en las dos aulas de Educación de Adultos
- 15 sesiones de todo el grupo completo.
- 16 sesiones del equipo de dirección.

Las sesiones del equipo de dirección han tenido como misión estructurar, diseñar, redactar el proyecto, organizar la observación, los materiales necesarios para formar a los profesores como investigadores (observación, análisis ...), etc.

Las sesiones del grupo completo, como ya se ha dicho, tenían como finalidad:

- Por un lado, la negociación de todos y cada uno de los pasos a dar, así como de las decisiones a tomar.
- Por otro, la formación de los profesores para la observación, la transcripción de los materiales, el análisis, etc., a través de las explicaciones, orientaciones, aclaraciones y lecturas pertinentes.

Estas sesiones también comprendían la reflexión y el balance del trabajo, la estructuración y la reorganización del mismo en determinados momentos.

A pesar de nuestras previsiones iniciales, durante el primer curso sólo nos dio tiempo la recogida y transcripción de la información (y a la formación en estas dos dimensiones), en los dos cursos siguientes nos iniciamos en la tarea de análisis de contenido, que estamos sistematizando y profundizando actualmente. En el apartado siguiente, intentamos reflexionar sobre los condicionantes que justifican este «retraso» en nuestros planes.

Reflexiones acerca del “retraso”

En este apartado, nos proponemos que el lector simplemente tome conciencia del esfuerzo y sacrificio que supone para el profesor llevar un trabajo de formación desde la investigación a la acción. Así, sólo en lo que respecta al material generado por el grupo hasta el momento, traducido a números, puede superar ampliamente los 2.000 folios, cada uno de los cuales ha supuesto un proceso de elaboración/redacción, transcripción a máquina u ordenador y fotocopiado (así como, por supuesto, su lectura y análisis).

Todo ello implica un número desorbitado de horas de trabajo, teniendo en cuenta tanto el tiempo dedicado a la observación o al encuentro del grupo, como las horas de trabajo individual de cada miembro del equipo (para la lectura de textos de interés, el análisis de transcripciones, la redacción de diarios, etc.).

Con estos indicadores pretendemos mostrar los altos niveles de compromiso que exige la investigación-acción, sobre todo si tenemos en cuenta el escaso apoyo que recibe el profesor desde las instancias superiores correspondientes. Esto quiere decir que al docente se le exige desde la administración generar procesos de esta índole en su aula y para ello, no sólo no se le ofrecen alternativas plausibles de formación, sino que no se le apoya (a través de ayuda económica o de reducción de jornada) cuando él mismo busca su propia formación. Éste es el eterno problema de la formación del profesorado.

Por último, resaltamos la importancia de que el profesor de adultos pueda disponer de la colaboración de otros profesionales que le ayuden en el proceso de sistematización de su

propia práctica. En este sentido, es necesario que estos profesionales se hayan sometido a su vez a un proceso de investigación-acción, porque ésta sólo se aprende en la medida en que se lleva práctica y los participantes comprometen en ella toda su realidad vital.

DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE OBSERVACIÓN

En función de nuestros objetivos de capacitar al profesor como investigador, nuestro proyecto ha implicado al profesor en todas y cada una de las fases de la investigación, de modo que participe y tome protagonismo en todo el proceso, y se forme en estas líneas con una perspectiva continua, desde el principio al final del proyecto. De hecho, participa en las fases de recogida de información, diagnóstico, análisis de datos, sistematización y teorización, en todas y cada una de las actividades (Ander-Egg, 1990).

Ahora bien, el diseño de un proyecto de investigación-acción requiere de los investigadores una flexibilización en la sucesión de las distintas fases, o mejor aún, una capacidad de acomodación a las pautas que la realidad vaya marcando. Este hecho ha supuesto en más de una ocasión un posicionamiento ante los demás, la necesidad de decidir, quitar, poner, etc. El “factor sorpresa” ha sido tan habitual, que entender un proceso de investigación en la acción sin una negociación continua y una reestructuración posterior, es algo que no cabe en nuestra experiencia.

Desde luego, en un primer momento, no sospechábamos que la fase de recogida de la información iba a resultar tan rica y fructífera, y era insospechable el que nos llevara todo un curso escolar. La cantidad de instrumentos de recogida de datos utilizados para conseguir una mayor triangulación y validez científica, y la ampliación de las sesiones de observación en el aula para conseguir una mayor comprensión de la situación educativa y una mayor saturación, ha significado un voluminoso material lleno de datos interesantes que requieren un minucioso análisis.

Pero más importante aún es ver cómo esta fase de recogida de la información ha supuesto para los profesores implicados en el proyecto y para los miembros del equipo de dirección, un primer período o nivel de formación básico e importante, tanto como formación investigadora, como formación personal y profesional.

La observación exige del investigador varias capacidades, que pueden matizarse en función de la mayor o menor implicación que tenga. A través de la recogida de información, se pretende que el *observador implicado* desarrolle una serie de objetivos de formación:

- 1) Aprender a centrar el problema sobre el que está investigando. “Decidir qué observar y recoger el máximo de información sobre el hecho observado” (González Ramírez, Colás Bravo, López Górriz, 1990:282).
- 2) Desarrollar la capacidad de observación: aprender a observar (cambiar el concepto de “mirar” por el de “observar”) y a recoger información a través de notas de campo, dando un mayor relieve al *diario del investigador* como instrumento metodológico de investigación.
- 3) Desarrollar la capacidad de análisis: a través de la observación, el práctico puede aprender a reflexionar sobre sí mismo, puede llegar a autoconocerse desde su propia implicación, a teorizar sobre su práctica y a desdramatizar sus angustias en el quehacer docente diario. En definitiva, se trata de “teorizar su práctica para desdramatizarse, para clarificarse, para poder posicionarse con más clarificación ...” (Notas recogidas de la transcripción del período de negociación del proyecto, Junio 1991).

- 4) Desarrollar la capacidad de transformarnos a nosotros mismos: una vez reflexionada acerca de dichas notas de observación, el profesor puede llegar a interpretar con mayor realismo su práctica, distanciándose de su habitual modo de actuar en el aula.

Desarrollar este proceso de observación, tal y como en nuestro proyecto ha sido llevado a cabo, requiere de una condición básica que es la de *implicación*. Ésta, que ha sido diferente en los diversos observadores, ha producido conocimientos específicos según la idiosincrasia de cada observador. Como manifiestan R. Khon y P. Négre (1991:217), “la implicación se plantea con un modo de producción de conocimientos”.

Uno de los instrumentos básicos utilizados, aparte de grabaciones y notas de campo, ha sido el diario (Lourau, 1988), y según los propios observadores, ha tenido una importante incidencia en su formación. Así pues, exponen:

“Respecto a la incidencia de los diarios, he de decir que los he vivido como una herramienta muy útil de reflexión sobre todo lo que acontece en el aula, me refiero a: seguimiento didáctico, participación del grupo, conflictos entre los propios miembros del grupo, o de éste en relación con el maestro, etc. La sistematización de estos diarios da pie a la búsqueda de estrategias para superar los posibles *desequilibrios*”⁷.

De la misma manera, Kemmis y McTaggart (1988) piensan que una de las exigencias profesionales que deben cubrir los enseñantes es la de reflexionar sobre su práctica, formular planes de acción basados en esas reflexiones, poner en práctica esos planes de acción y mantener registros que le ayuden a valorar sus prácticas.

Observación en la práctica

Cuando nos metemos en un aula de Educación de Adultos y se nos plantea la necesidad de observar lo que en ella tiene lugar, son muchas las cuestiones que acuden a nuestra mente:

- ¿Qué tengo que observar? ¿En qué he de fijarme?
- ¿Cómo?
- ¿Seré capaz de captar esa realidad sin haber tenido experiencia previa en la observación?
- ¿Sobre qué y cómo tomo las notas de lo que observo?

Este aprendizaje en el dominio de técnicas de observación y en la redacción de un diario de campo no se produce hasta que el docente no lo lleva a la práctica, probando por sí mismo y desarrollando a partir de su experiencia, sus propios métodos.

Esto quiere decir que, a medida que vamos observando lo que ocurre en nuestra aula, vamos aprendiendo a observar y a registrar lo observado al mismo tiempo que nuestra personalidad y nuestras características personales se dejan sentir en la medida en que lo llevamos a cabo (Anguere, 1989). En este sentido, vamos personalizando nuestra observación, que, por otro lado, se enriquece

⁷ Notas tomadas de las reflexiones de uno de los profesores participantes del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c., Octubre, 1992.

con nuestras experiencias anteriores, que nos llevan a fijarnos más detenidamente en determinados aspectos de la dinámica en el aula. Nuestra observación está mediatizada por nuestra forma de ver las cosas y por nuestra implicación. Quizás sea inevitable el hecho de mediatizar la observación a partir de las subjetividades de cada uno de los investigadores (Khon, 1982; Anguera, 1989), pero la contrastación entre los estilos particulares de percepción de los hechos de cada uno de ellos enriquece la interpretación que se haga de la realidad (intersubjetividad).

En un proceso de observación que se desarrolla progresivamente en el tiempo, a menudo comprobamos que conforme vamos observando una realidad e integrándonos en ella, se agudiza nuestra capacidad de observación. Es decir, nos hacemos sensibles a multitud de aspectos que en principio nos pasan desapercibidos. Con ello, no sólo gana en riqueza nuestro trabajo, sino también nosotros mismos, pues empezamos a tener una sensibilidad e intuición especial ante los problemas y circunstancias que presenta el grupo en el que observamos.

Esto es muy importante porque es necesario que el docente, si quiere dinamizar su grupo, sea sensible ante los problemas que éste manifiesta. Pues el primer paso para cambiar dichas situaciones problemáticas es TOMAR CONCIENCIA de ellas, hecho que no es posible si no existe una observación continuada y procesual. A partir de la toma de conciencia de los problemas, es posible diseñar y poner en práctica estrategias de solución a los mismos.

Por tanto, la observación participante del grupo en el que está implicado el educador de adultos, es uno de los requisitos previos para que éste se forme en la línea de procesos de investigación-acción. Como hemos visto, llevada a cabo de un modo continuo y procesual, nos permite detectar y diagnosticar los problemas, tomar conciencia de ellos, y proponer alternativas y realizar un seguimiento de las mismas.

Acompañamiento del observador externo en el proceso de maduración y autoanálisis del profesor

Creemos junto con Carr y Kemmis (1988), que la finalidad última de este proceso de formación es conseguir una mayor autonomía del profesor. Aprender a autoobservarse, a analizar su propia práctica, le hace ser más consciente de su situación profesional y personal, y le dispone con más facilidad a plantear por sí mismo mejoras en su aula, y a evaluarlas con mayor distanciamiento.

“El observar y escribir da *pautas de conductas* para el día siguiente. Ayuda a dar más cohesión a la clase. Es un *apoyo*”⁸.

Será posible que los profesores lleguen a dominar estas técnicas de reflexión por sí mismos. Ahora bien, en nuestro caso, este hecho ha sido posible gracias a una orientación permanente de los investigadores externos, unido al apoyo solidario de todo el grupo de participantes, que informan y asesoran en este devenir. Es decir, “... todos aprenden de todos, y cada uno enseña a los demás lo que sabe...” (AA.VV., 1991:3). Se trata pues de ayudarles en este proceso de maduración, de modo que afronten con claridad sus angustias y dificultades, y vuelvan a creer en sí mismos. Estas angustias se ven reflejadas en estas declaraciones de los profesores:

⁸ Notas tomadas de las reflexiones del profesor en sesiones de formación en el *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c., Octubre, 1992.

“Al principio supuso un cambio en mis sentimientos; de momento pasé a ser un miembro de un seminario en el cual se realizaban observaciones, a ser el objeto de la observación. (...) Pasé a tener una mezcla de alegría por realizarlo, con un miedo espantoso por ser observada en mis sesiones de clase. (...) Esta incertidumbre ante lo desconocido, de miedo a mostrarme en mi propio ámbito de desarrollo de las clases... (...) ¿Estaremos dando una imagen falsa? ¿Lo haré bien? ¿Qué opinión tendrán de mi forma de trabajo? ¿Cómo quedará mi perfil de educadora de adultos?”⁹.

Por esta necesidad de ayuda en el reposicionamiento profesional del profesor, es por lo que se establece un paralelismo en el diseño de la investigación entre:

- a) La observación del profesor implicado en su propia práctica.
- b) La observación del investigador externo, implicado directamente en el aula participando desde dentro en todo el proceso de observación, aunque con un mayor e inevitable distanciamiento (Elliott, 1990).

Este acompañamiento del investigador externo hará que el profesor observado y autoobservador viva con menor dramatismo el proceso de autoanálisis que conlleva nuestro proyecto de investigación-acción. Es significativa la siguiente declaración de uno de los profesores en las sesiones previas de negociación:

“Me parece importante tener una conexión con alguien con experiencia y con información suficiente que pueda ayudar al propio grupo a construir”¹⁰.

Efectivamente, esta conexión entre los dos tipos de observadores ha tenido un resultado satisfactorio:

- 1) A nivel metodológico, ha significado una mayor posibilidad de contrastación, triangulación y validez consensual (Goetz y Lecompte, 1988).
- 2) A nivel del profesorado, ha significado un grado de información adicional complementaria a su propia autoobservación, lo que le lleva a un conocimiento de sí mismo más amplio y desde otro punto de vista.
- 3) A nivel de los observadores participantes de la Universidad, ha significado un “aterrizaje” en la realidad de la Educación de Adultos y una mayor comprensión de su problemática específica.

Este acompañamiento entre observadores ha ocasionado una interacción horizontal solidaria. Por un lado, ha permitido que el profesor haya vivido su análisis crítico y su cuestionamiento profesional sin dramatismo y sin fuertes crisis, desvaneciéndose el típico miedo inicial a ser observado, analizado y criticado, gracias a un estado de confianza y respeto mutuo.

⁹ Notas tomadas de las reflexiones de los profesores en sesiones de formación en el *proyecto formación del profesorado de adultos*, o. c., Octubre, 1992.

¹⁰ Transcripción de las sesiones de negociación del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c. Septiembre, 1991.

“Todos estos interrogantes, dudas y miedos se fueron transformando en el transcurso del seminario por más seguridad y confianza cuanto más avanzábamos en el conocimiento y desarrollo del proyecto. La inestabilidad del principio se volvió en una seguridad por la implicación que suponía el trabajo”¹¹.

Por otro lado, el observador externo ha ido comprendiendo a lo largo de la fase de recogida de datos la dificultad que entraña la Educación de Adultos y se ha acercado al profesor y a sus alumnos.

“Conforme nos hemos integrado en la dinámica de la clase, hemos comprendido ciertas cosas (...). El mero hecho del café, que parecía algo novedoso (...), ahora resulta acorde con el clima de cordialidad y confianza de la clase, y parece totalmente necesario.

También observamos cómo cambia el número de personas asistentes por cualquier motivo (un entierro) (...)

Todo esto dificulta la formación del adulto, (...). Es por tanto un engranaje muy complejo, en el que inciden variables sociales y culturales muy fuertes. En este sentido, el trabajo del profesor de Adultos adquiere un nivel muy alto de síntesis e interconjugación de variables”¹².

Podemos, por tanto, concluir que en este proceso de formación se han producido distintos periodos en las actitudes de las personas observadas dada la presencia de observadores externos en el aula:

- 1) De cierto nerviosismo, más agudizado en el maestro que en los alumnos.
- 2) De relativa normalidad en el profesor y completa normalidad en los alumnos.
- 3) De integración, que origina la confianza entre los observadores y el profesor, y el compañerismo entre los observadores y los alumnos.

CONSECUENCIAS DEL PROYECTO DE INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN. FORMACIÓN PROFESIONAL Y VIVENCIAL

Traspaso de la formación al contexto vivencial

Paralelamente, se produce otro hecho que, en cierto modo, deriva de todo lo anterior. Nos referimos a que cuando se trabaja desde una línea educativa comprometida con la práctica y con el cambio de la misma, cuando se trabaja observando y reflexionando críticamente sobre dicha práctica, se adquieren además de las habilidades ya comentadas, determinadas actitudes que salen fuera del lugar donde uno realiza su trabajo.

“Para mí la experiencia está incidiendo en muchos aspectos de mi vida. No solamente en el trabajo, sino también en mis relaciones con mi pareja, con mis amigos, con mi familia y mi entorno ambiental (...). Mi forma de entender la vida no es la de verla pasar y pasar por ella, sino la de vivirla participando, cambiando y transformando realidades, que aparentemente eran inamovibles (...).

¹¹ Notas tomadas de las reflexiones de los profesores en las sesiones de formación del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c., Octubre, 1992.

¹² Diario de un investigador externo del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c. Enero, 1992.

Para mí la implicación supone un estar siempre “al acecho de todo”, en el terreno familiar, en el laboral, en el ambiental. Participar activamente en todas aquellas cosas en las que tú puedes actuar”¹³.

Los educadores de adultos que comienzan su formación en estas líneas van viendo cómo el cambio que se produce en ellos rebasa la realidad concreta de su aula y “contagia” otras esferas de su vida social. Este hecho se produce en todos aquellos profesionales que comienzan a vivir los procesos de investigación-acción, como constatamos en otras experiencias anteriores:

“Digamos que el ser humano se «contagia» de investigación-acción, y hace de ésta un compromiso para con sus amigos, su pareja e incluso para consigo mismo. (...) Si antes no éramos capaces de efectuar una autocrítica con respecto a nuestro pensamiento distorsionado, ahora abordamos esa tarea, pues hemos descubierto que la investigación-acción puede ayudarnos a comprender mejor nuestras situaciones de vida personal y a transformarlas en la búsqueda de la mejora”¹⁴.

De este modo, el cuestionamiento que hacen de su práctica se convierte en un cuestionamiento de todo lo que les rodea: sus relaciones familiares, personales, en el barrio etc. El educador de adultos se implicará progresivamente en el cambio de todas aquellas realidades que sus, cada vez más, sensibles capacidades de observación y cuestionamiento irán poniendo de manifiesto.

Traspaso al contexto del aula

Cuando el profesor ha comenzado a sensibilizarse ante todas las circunstancias personales que le rodean y hace de esa formación algo íntimo, algo que “flota” en la globalidad de su personalidad, es capaz de captar todo lo que sucede en su aula con mayor realidad. Se cuestiona todo lo que ocurre, reflexiona lo que observa y busca el momento adecuado para actuar, para intervenir en la dinámica del grupo clase. Esta reflexión continua lleva al profesor a comprender mejor las circunstancias de vida de los alumnos y a conocerlos con mayor profundidad.

“Toda reforma de la educación pasa por una reforma de los educadores (...). Conocerse mejor al mismo tiempo que conocer al alumno es indispensable para el educador”¹⁵.

Podemos decir que existe, por tanto, una transformación no sólo a nivel personal, sino también a nivel de docencia, y esto se traspasa a los propios alumnos, reflejándose en el comportamiento de los mismos. Digamos que el profesor transmite aquello que es, y si ha habido en él una transformación, ésta es captada por los alumnos.

“Yo he tenido un grupo este año en el que he intentado, a lo mejor sin darme cuenta, traspasar todo lo que estaba aprendiendo aquí (...). Entonces ha salido un grupo que es una maravilla, un grupo

¹³ Diario de observación del profesor del aula del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c. Centro de Aznalcázar, 2º trimestre, curso 1991-92.

¹⁴ MARTÍN, M. D., PADILLA, M. T. y REBOLLO, M. A. (1991) El modelo de investigación-acción como propuesta de análisis del proceso de formación-participación de una escuela de padres en *II Congreso de Investigación Educativa de Estudiantes*, (Universidad de Sevilla), p. 30.

¹⁵ MOLL, J. (1989) *La pédagogie psychanalytique*, P. 150, (Genève, Dunod).

muy abierto y armonioso, (...). Ellos se han ayudado y aceptado ... (...). Yo creo que lo que les he traspasado sobre todo es la reflexión continua sobre lo que estábamos haciendo (...). Y se ha creado también un clima de mucha confianza (...). Yo creo que esa cuestión de que la gente sabe continuamente lo que estamos haciendo, eso, crea mucha confianza. Como eso estaba confirmado en mí, se ha traspasado”¹⁶.

De tal manera, si el profesor analiza continuamente su práctica docente, el alumno quiere ahora saber por qué se hacen las cosas, qué finalidad tienen ... en una palabra, se hacen más críticos, más autónomos, más reflexivos ...

Retomar antiguas inquietudes

La siguiente cita nos sugiere el grado de reposicionamiento que puede suponer la Investigación-Acción como modelo de formación del profesorado ...

“Ha supuesto (...) un retomar. Yo recuerdo que en nuestros primeros años de inquietud (...) no había una metodología perfecta, pero todos intentábamos (...). Ahora (...) es el módulo, (...). Hay gente que ha estado siempre (...) buscando una metodología más nueva, (...). Ha llegado un momento (...) de estancamiento (...). Pero, claro, a mí me ha supuesto esto (este proyecto) levantarme de este estancamiento. (...) Esta formación me ha hecho a mí volver a revivir ese estado de inquietud (...). Ahora nos estamos dando cuenta de lo que supone hacer investigación-acción. Esa palabra nos suena desde hace diez años, y en realidad nosotros antes lo estábamos haciendo, pero siempre a medias tintas”¹⁷.

Para el profesor implicado en un proyecto de investigación-acción, le supone una toma de conciencia de todos los aspectos que justifican, influyen y determinan sus actos educativos. El hecho de observar su práctica, analizarla y criticarla, le hace recuperar mayor confianza en sí mismo, comprobar que su estilo docente obedece no a un trabajo improvisado, intuitivo, o, como en algún momento se manifiesta, a una mezcla de modas sin pies ni cabeza. Esa sensación de inseguridad, de hacer un trabajo poco estructurado, ha ocasionado en el profesor de Educación de Adultos una actitud de estancamiento durante algunos años, perdiendo la alegría, la creatividad, la exploración didáctica de los orígenes. Este proyecto de investigación supone una vuelta a aquel estado de inquietud, pero con el soporte científico de un trabajo más reflexivo y crítico, fruto de un aprendizaje basado en la capacidad de observar y analizar.

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (1991) Trabajando con un grupo: dudas y reflexiones. *Actas del II Congreso de Investigación Educativa de Estudiantes* (Universidad de Sevilla).

¹⁶ Transcripción de las reflexiones de los profesores en las sesiones de formación del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c., Octubre, 1992.

¹⁷ Transcripción de las reflexiones de los profesores en las sesiones de formación del *proyecto de formación del profesorado de adultos*, o. c., Octubre, 1992.

- AA.VV. (1991-92) Diario de Observaciones del proyecto de innovación y experimentación educativa *La investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica* inédito, (Universidad de Sevilla).
- AA.VV. (1992) Informe final del proyecto de innovación y experimentación educativa: *La investigación acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica*, inédito (Universidad de Sevilla).
- ANDER-EGG, E. (1990) *Repensando la investigación-acción participativa*, (Vitoria, Departamento de Trabajo y Seguridad Social).
- ANGUERA, M^a T. (1989) *Metodología de la observación en las ciencias humanas* (Madrid, Cátedra 4^a Ed.).
- BARTOLOMÉ, M. (1992) La investigación cooperativa (praxis). *II Jornadas sobre la L.O.G.S.E.: Perfil para una educación nueva*, en Anexo, pp. 1-29, (Granada, Universidad de Granada, ICE).
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) *Teoría crítica de la enseñanza* (Barcelona, Martínez Roca).
- ELLIOTT, J. (1990) *Investigación-acción en educación* (Madrid, Morata).
- FREIRE, P. (1980) *Pédagogie des opprimés* (París, Maspéro).
- GASTON, P. y MARIE-MICHELE (1983) *Produire sa vie: autoformation et autobiographie* (Quebec Saint-Martin).
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa* (Madrid, Morata).
- GONZÁLEZ RAMÍREZ, T.; COLÁS BRAVO, P.; LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1990) La metodología de intervención como proceso de intervención, formación y toma de decisiones, *Revista de Investigación Educativa*, 8, n^o16, 2^o semestre, pp. 281-284.
- GOYETTE, G. y LESSARD-HERBERT, M. (1988) *La investigación-acción. funciones, fundamentos e instrumentos* (Barcelona, Laertes).
- JUNTA DE ANDALUCÍA (1985) *Nuevo Diseño Curricular de Educación de Adultos* (Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía).
- KEMMIS, S. y McTAGGART, R. (1988) *Cómo planificar la investigación-acción* (Barcelona, Laertes).
- KHON, R. (1982) *Les enjeux de l'observation*, (París, Puf).
- KHON, R. y NEGRE, P. (1991) *Les voies de l'observation* (Paris, Nathan).
- LÓPEZ GÓRRIZ, I. (1992) La investigación-acción como metodología de teorización y formación del profesor desde su práctica *Revista de Investigación Educativa*, n^o 20, pp. 71-92.
- LOURAU, R. (1988) *Le journal de recherche* (París, Meridiens Klincksieck).
- LOWE, J. (1976) *L'éducation des adultes. Perspectives mondiales* (París, Presses de l'Unesco).
- MARTÍN, M. D., PADILLA, M. T. y REBOLLO, M. A. (1991) El modelo de investigación-acción como propuesta de análisis del proceso de formación-participación de una escuela de padres en *II Congreso de Investigación Educativa de Estudiantes* (Universidad de Sevilla).
- MEC (1989) *Plan de investigación educativa y de formación del profesorado* (Madrid, MEC).
- MOLL, J. (1989) *La pédagogie psychanalytique* (Genève, Dunod).
- POURTOIS, J.P. y DESMET, H. (1988) *Epistemologie et instrumentation en sciences humaines* (Liège Pierre Maradaga).
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Barcelona, Paidós).